

Wie erleben Schüler der Spezialschulen und -klassen den Übergang zu diesen Bildungseinrichtungen?

Pollmer, Käte

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pollmer, K. (1989). *Wie erleben Schüler der Spezialschulen und -klassen den Übergang zu diesen Bildungseinrichtungen?* Leipzig: Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-403494>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Wie erleben Schüler der Spezialschulen und -klassen
den Übergang zu diesen Bildungseinrichtungen?

Verfasser: Dr. Käte F o l l m e r

Leipzig, Mai 1989

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>
1. Vorbemerkungen	3
2. Untersuchungspopulation und Methoden der Untersuchung	5
3. Untersuchungsergebnisse	7
3.1. Veränderungen im Freizeitverhalten	7
3.1.1. Häufigkeit von Lieblingsbeschäftigungen	7
3.1.2. Häufigkeit sportlicher Betätigung	9
3.1.3. Häufigkeit des Besuchs kultureller Veranstaltungen	12
3.2. Wohnen im Internat, bei den Eltern am Schulort oder auswärts in seiner Auswirkung auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Spezialschüler	15
3.3. Neugestaltung der sozialen Beziehungen	22
3.4. Einstellung auf höhere Anforderungen im Unterricht	28
3.5. Zum gesundheitlichen Befinden	42
4. Zusammenfassung	44

1. Vorbemerkungen

Seit ihrer Gründung Anfang der 60er Jahre fristeten die Spezialschulen und -klassen ein relativ unbeachtetes Dasein. Die Lösung der zahlreichen inhaltlichen, organisatorischen und materiellen Probleme oblag hauptsächlich den Initiativen der Direktoren dieser Einrichtungen. Im März 1981 legte im Auftrag und in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Volksbildung eine Arbeitsgruppe am Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik der APW, Abteilung Allgemeine Pädagogik unter Leitung von Dr. Günter Meyer eine Untersuchungskonzeption zur Begabungsförderung an den Spezialschulen und -klassen vor. Es wurde eine Analysegruppe gegründet, die ab Juni 1981 etwa vierteljährlich tagte, an deren Beratungen ich später in Vorbereitung der Spezialschülerstudie teilnahm. Die Arbeit der Analysegruppe trug wesentlich dazu bei, daß die Existenzberechtigung der Spezialschuleinrichtungen akzeptiert und ihre Weiterentwicklung in Angriff genommen wurde. Politisch-ideologisch entstand zeitweilig eine etwas schwierige Situation, da durch das kapitalistische Lager Diskussionen über eine vermeintliche "Eliteförderung" an diesen speziellen Bildungseinrichtungen entfacht wurden, dieses besonders auf dem 6. Weltkongreß für begabte und talentierte Kinder im August 1985 in Hamburg. In der Standpunktbestimmung der Pädagogen der DDR wurde dort (KLEIN 1985)³ und in der Konferenz zur Begabungsförderung am Oktober 1985 in Rostock (vgl. BAGDONS 1986) die Unvergleichbarkeit von einzelnen Maßnahmen der Begabungsförderung ohne Berücksichtigung der verschiedenen Gesellschaftsordnungen herausgestellt. Die Entscheidung darüber, daß die Förderung von Spitzenkadern auf wissenschaftlich-technischem Gebiet ein unbedingtes Erfordernis der Gegenwart ist, war bereits auf den vorangegangenen Parteitage der SED gefallen.

Ein bedeutsamer Schritt in der Weiterentwicklung der Spezialschuleinrichtungen war die Erarbeitung eines einheitlichen Lehrplanes für die Spezialschulen unter Verantwortung des Instituts für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Abteilung Abiturstufe an der APW, (vgl. FENSKE 1988)², der ab

September 1986 gültig ist. Außerdem wurden einige Spezialschulen
 1 BAGDONS, F.: Zur Begabungsförderung in der BRD - eine schulpolitische Problemanalyse. Diss. A, W.-Pieck-Univ. Rostock, 1986

2 FENSKE, M.: Zur Entwicklung des Konzepts für Spezialschulen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung.

Arbeitsbericht (unveröfftl.), APW/IfM, Berlin 1988

3 KLEIN, H.: Die DDR fördert ihre Hochbegabten. Demokrat. Erz. Köln 1985

neu gegründet: 1985 in Leipzig und in Karl-Marx-Stadt und 1986 in Erfurt. Die Spezialschuleinrichtungen rückten jetzt mehr in den Blickpunkt. Nun werden sie fast immer hervorgehoben, wenn auf Tagungen und Konferenzen von Begabungsförderung gesprochen wird. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, daß der Anteil der auf diesem Weg geförderten Schüler am gesamten Jahrgang unter 1 Prozent liegt und auch in absehbarer Zukunft nicht darüber hinaus ansteigen wird. Obwohl die Spezialschuleinrichtungen auf ein über 25jähriges Bestehen zurückblicken können, befindet sich diese Art der Begabungsförderung aufgrund der historischen Entwicklung gewissermaßen in einem experimentellen Stadium, in welchem neue Konzeptionen erst auf ihre Bewährung erprobt und Erfahrungen gesammelt werden müssen. Die Zielstellung kann deshalb nicht lauten, den Anteil der Spezialschuleinrichtungen an der Begabungsförderung quantitativ zu steigern, sondern es geht zunächst um Steigerung ihrer Qualität und ihrer Effektivität sowie um die volle Ausnutzung ihrer prinzipiellen Leistungsmöglichkeiten.

In dem vorliegenden Forschungsbericht wird aus dem umfangreichen Untersuchungsmaterial nur ein ganz spezieller Ausschnitt dargestellt, der in bisherige Auswertungen noch keinen Eingang fand (POLLMER 1987 und 1989). Es geht weniger um die wissenschaftlichen Fragestellungen, die mit der Förderung von Hoch- und Spezialbegabungen verbunden sind, sondern mehr um einige praktische Fragen. Im Mittelpunkt des Berichtes stehen die äußeren Rahmenbedingungen, unter denen sich die spezielle Begabungsförderung vollzieht. Ein charakteristisches Merkmal dieser Form der Begabungsförderung ist, daß sie mit einer Bildungswegentscheidung verbunden ist, die auch in die allgemeine Lebenssituation der Schüler eingreift.

Der Übergang zur Spezialschule bzw. -klasse stellt für die Schüler eine gravierende Änderung ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen dar. Sie werden nicht nur in ihrer Haupttätigkeit, dem Lernen, höheren Anforderungen ausgesetzt, sondern wechseln gleichzeitig in ein neues Kollektiv über und ein Teil von ihnen muß sich auf das Leben im Internat einstellen oder längere Anfahrtswege zur Schule in Kauf nehmen.

1 POLLMER, K. : Bedingungen und Niveau der Begabungsentwicklung von Spezialschülern mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung vor Aufnahme der Spezialschulbildung. Forschungsbericht (unveröfftl.) ZIJ, Leipzig 1987

2. Untersuchungspopulation und Methoden der Untersuchung

Die Aussagen stützen sich auf statistisches Datenmaterial aus der ersten und zweiten Untersuchungsetappe und auf Ergebnisse einer offenen Frage, die in der vierten Untersuchungsetappe gestellt wurde. Die erste Etappe wurde im September 1985 und die zweite im Mai 1986 durchgeführt, nachdem die Schüler auf die Erfahrungen fast eines Schuljahres an der Spezialschuleinrichtung zurückblicken konnten. In der 4. Untersuchungsetappe, durchgeführt im Januar 1989, befanden sich die Schüler der Spezialschulen in der 12. Klasse, und konnten nun umfassender Bilanz ziehen.

In der ersten Untersuchungsetappe wurden 9 Spezialschulen (MfV) und 5 Spezialklassen (MHF) mit 516 Spezialschülern und eine Kontrollgruppe von 225 Schülern erfaßt. In die Kontrollgruppe waren ausgewählt leistungstarke Schüler einbezogen worden, die in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie ausnahmslos die Note Eins aufzuweisen hatten. Es handelt sich bei der Kontrollgruppe um Schüler aus Leipziger Schulen. Das Auswahlkriterium Zensur bedingte eine an sich unerwünschte Verschiebung im Geschlechterverhältnis zugunsten der Mädchen in der Kontrollgruppe. Die Suche nach Jungen mit entsprechenden Zensuren hätte noch über die Stadt Leipzig hinaus fortgesetzt werden müssen, was den organisatorischen Aufwand zu sehr erhöht hätte. Die Auswertung wird jeweils getrennt für die Geschlechter vorgenommen.

Insgesamt ergibt sich folgende Populationszusammensetzung:

Spezialschüler: Klasse 9:	332 Schüler, darunter 260 Jungen	und 72 Mädchen
Klasse 11:	178 Schüler, darunter 133 Jungen	und 45 Mädchen
Kontrollgruppe: Klasse 9:	119 POS-Schüler, darunter 48 Jungen	und 71 Mädchen
Klasse 11:	108 EOS-Schüler, darunter 54 Jungen	und 54 Mädchen.

Zwei Schüler gingen im Dezember 1985 von der Spezialschule ab und 7 Schüler im Juli 1986, letztere sind in der zweiten Untersuchungsetappe noch miterfaßt.

2 POLLMER, K.: Zur Bedeutung von Fähigkeiten, Motiven und Interessen für den Leistungserfolg von Spezialschülern mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung. Diss. B, Rostock 1989

Die 4. Etappe der Untersuchung bezieht sich nur auf die Schüler der Spezialschulen ($n = 330$). Die Schüler der Spezialklassen an den Universitäten und Hochschulen wurden vor dem Abitur in der 3. Etappe der Erhebungen letztmalig untersucht.

Die in die Auswertung aus der 4. Untersuchungsetappe einbezogene offene Frage lautete: "Was sollte nach Ihrer Meinung künftig bei der Förderung von Spezialschülern besser beachtet werden? Welche Vorschläge haben Sie? Welche Erfahrungen würden Sie gern an nachfolgende Jahrgänge von Spezialschülern übermitteln? Bitte notieren Sie Ihre Gedanken!"

Obwohl diese Frage erst später gestellt wurde, werden die Antworten in dem vorliegenden Bericht teilweise mit verarbeitet, da sich im Rückblick viele Antworten der Spezialschüler gerade auf die Besonderheiten der äußeren Rahmenbedingungen des Spezialschulbesuchs beziehen. Wir haben die Beobachtung gemacht, daß die Schüler zum Zeitpunkt der 4. Etappe kurz vor dem Abitur, wesentlich äusserungsbereiter waren als in der ersten und zweiten Untersuchungsetappe, was wahrscheinlich mit ihren längeren Erfahrungen, ihrem gewachsenen Selbstbewußtsein und im Hinblick auf den bevorstehenden Abschluß schon kritisch-abständigeren Haltung im Zusammenhang steht. Sie haben sehr differenziert auch zu inhaltlichen Fragen der Förderung Stellung genommen, zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialbildung, zur Stundentafel, zur Gestaltung des wahlweise obligatorischen Unterrichts usw. Die Auswertung dazu wird in einem weiteren Forschungsbericht folgen.

Eine Wertung nach der Häufigkeit bestimmter Antworten kann bei der obengenannten offenen Frage in der Regel nicht vorgenommen werden, weil es einer gewissen Willkür unterliegt, was die Schüler bei der sehr globalen Fragestellung berücksichtigen. Mitunter ist auch zu vermuten, daß sich die Schüler einer Klasse gegenseitig ausgetauscht haben, weil bestimmte Meinungen in einigen Klassen wiederholt geäußert werden. Unabhängig davon zeigen sich aber auch einige Schwerpunkte durch besonders zahlreiche Äußerungen zu bestimmten Problemen in verschiedenen Schulen und Klassen.

Zu jeder zitierten Schüleraussage sind Geschlecht, erreichte Stufe der Mathematikolympiade und Studienwunsch angegeben. Die Studienwünsche sind folgendermaßen kategorisiert:

Mathematik

Physik

Chemie

Technik

Informatik

Medizin

eine andere naturwissenschaftliche Richtung

Pädagogik

eine andere Richtung

3. Untersuchungsergebnisse

3.1. Veränderungen im Freizeitverhalten

Für die Spezialschüler steht die Frage, inwieweit es ihnen gelingt, die Notwendigkeit, sich besonders auf dem Spezialgebiet weiterzuentwickeln, mit der Forderung nach allseitiger Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden. Da das Zeitbudget nicht unbegrenzt ist, müssen von den Jugendlichen bestimmte Prioritäten gesetzt werden. Das verlangt Selbständigkeit in der Entscheidung, Selbstdisziplin und richtige Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen.

Die Palette möglicher Freizeitbetätigungen ist sehr groß. Für die Untersuchung wurden ausgewählt: Lieblingsbeschäftigungen, Sport und Besuch kultureller Veranstaltungen.

3.1.1. Häufigkeit von Lieblingsbeschäftigungen

Liebingsbeschäftigungen dienen in besonderem Maße der Selbstverwirklichung, sie sind sinnvolle, aber in erster Linie freudbetonte, interessengeleitete, frei von Notwendigkeiten gewählte Freizeittätigkeiten. Ihre Funktion liegt darin, für die Lernarbeit Ausgleich oder Ergänzung zu sein, indem Kenntnisse und Fertigkeiten auf einem ganz speziellen Gebiet gewonnen werden, welche auf unterschiedlichem Niveau den geistigen Bedürfnissen

der Persönlichkeit entsprechen und ihr positive emotionale Erlebnisse verschaffen. Das Hobby kann auch über den in organisierter Form gebotenen Rahmen hinaus dem Erkenntnisstreben dienen.

Tabelle 1 verdeutlicht, daß sich die Schüler der untersuchten Altersstufen noch relativ häufig einer Lieblingsbeschäftigung widmen. Die Mehrzahl der Schüler pflegt mindestens mehrmals wöchentlich, die Hälfte der Schüler sogar täglich ein Hobby. Da zwischen den Geschlechtern und den Klassenstufen keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Betätigung auftraten, wurden die Häufigkeiten jeweils in der Spezialschülerpopulation und in der Kontrollgruppe zusammengefaßt und einander gegenübergestellt. Die beiden Untersuchungspopulationen unterscheiden sich nicht signifikant in der Ausübung einer Lieblingsbeschäftigung in dem vergangenen Schuljahr, in dem die Spezialschüler noch an der POS waren.

Tab. 1: Häufigkeit der Beschäftigung mit einem Hobby bei Spezialschülern und Schülern der Vergleichsgruppe

	täglich oder fast täglich 1	mehrmals wöchent- lich 2	einmal wö- chent- lich 3	ein- bis zweimal monat- lich 4	seltener bzw. gar nicht 5
<hr/>					
a) vor dem Besuch einer Spezial- klasse/-schule					
SP	56	36	5	2	0
VG	60	34	5	1	0
b) im 1. Jahr des Besuchs einer Spezialklasse/ -schule					
SP	40	42	11	3	3
VG	58	33	5	2	1

Das ändert sich für die Zeit des Beginns des Besuchs der Spezial-
schuleinrichtung. Die Schüler der Vergleichsgruppe gehen mit fast
unveränderter Häufigkeit ihrer Lieblingsbeschäftigung nach, wäh-
rend nun bei den Spezialschülern geringere Betätigungsfrequenzen
auftreten.

Insgesamt bleibt die Häufigkeit der Beschäftigung mit einem Hobby aber auch bei den Spezialschülern noch ausreichend hoch, denn immerhin 82 Prozent finden mehrmals wöchentlich Zeit dafür.

3.1.2. Häufigkeit sportlicher Betätigung

Sportliches Training ist zeitintensiv. Vom Zeitbudget her ist die gleichrangige Entwicklung im intellektuellen und im sportlichen Bereich zu Spitzenleistungen in der Regel nicht möglich. Sport kann und sollte aber aus gesundheitlicher und psychohygienischer Sicht einen Ausgleich für geistige Arbeit^{dar/} stellen. Regelmäßige sportliche Betätigung ohne Leistungsdruck ist daher für Spezialschüler im Interesse einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung anzustreben.

Tab. 2: Häufigkeit außerunterrichtlichen Sporttreibens¹ bei Spezialschülern und Schülern der Vergleichsgruppe, getrennt nach Klassenstufe und Geschlecht

(Angaben in Prozent)

		9. Klasse				11. Klasse			
		männlich		weiblich		männlich		weiblich	
		SP	VG	SP	VG	SP	VG	SP	VG
1	täglich oder fast täglich	13	19	10	11	13	19	7	11
2	mehrmals wöchentlich	36	21	28	31	29	37	27	30
3	einmal wöchentlich	27	33	31	24	18	10	27	28
4	ein- bis zweimal monatlich	9	0	15	8	15	10	23	17
5	seltener bzw. gar nicht	15	27	17	25	25	25	16	15
Mittelwert der Antwortpositionen		2,77	2,96	3,01	3,06	3,10	2,85	3,14	2,94

Signifikanz der Differenz zwischen SP und VG

s

n.s.

n.s.

n.s.

¹ Die Angaben der Schüler beziehen sich auf das verangegangene Schuljahr, d.h. auf Klasse 8 und Klasse 10

Die Angaben zur Häufigkeit des Sporttreibens weisen eine recht breite Streuung auf. (Tab. 2) Geschlechtsspezifische Unterschiede waren für die untersuchten Altersstufen in der Häufigkeit des Sporttreibens nicht festzustellen. Zwischen Spezialschülern und Schülern der Vergleichsgruppe sind ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zu registrieren mit Ausnahme bei den Jungen der 9. Klasse. Die Jungen der 9. Klasse der Spezialschuleinrichtungen sind in der 8. Klasse sportlich aktiver gewesen als ihre männlichen Altersgefährten an der POS.

Insgesamt betätigten sich 49 Prozent der Spezialschüler und 40 Prozent der Schüler der Vergleichspopulation mehr als einmal wöchentlich sportlich außerhalb des Unterrichts.

Nachdem die Schüler unter den neuen Bedingungen des Spezialschulbesuchs ein Schuljahr durchlaufen hatten, wurde in der Wiederholungsuntersuchung erneut nach der Häufigkeit der Ausübung bestimmter Freizeitaktivitäten gefragt. Für das außerunterrichtliche Sporttreiben stand - wie für die anderen Freizeitaktivitäten - die Frage, ob die höheren fachlichen Anforderungen zur Einschränkung der sportlichen Aktivitäten führen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird der Vergleich zwischen der 1. und 2. Untersuchungsetappe anhand der Mittelwerte der gewählten Antwortpositionen durchgeführt. (Tab. 3)

Tab. 3: Häufigkeit des außerunterrichtlichen Sporttreibens im Jahr vor dem Spezialschul/-klassenbesuch und nach einem Jahr ihres Besuchs¹

	9. Klasse				11. Klasse			
	männl.		weibl.		männl.		weibl.	
	SP	VG	SP	VG	SP	VG	SP	VG
1. Etappe	2,77	2,96	3,01	3,06	3,10	2,85	3,14	2,94
2. Etappe	2,94	2,66	3,16	3,06	3,09	2,83	3,40	3,02

¹ Angaben in Mittelwerten der Antwortpositionen (1 täglich oder fast täglich, 2 mehrmals wöchentlich, 3 einmal wöchentlich, 4 ein- bis zweimal monatlich, 5 seltener bzw. gar nicht)

In den Teilstichproben bleibt die durchschnittliche Häufigkeit des Sporttreibens unverändert mit folgenden Ausnahmen:

In der männlichen Population der 9. Klasse kehren sich die Verhältnisse um. Die Jungen der Vergleichsgruppe steigern gegenüber dem vergangenen Schuljahr ihre sportlichen Aktivitäten, während die Jungen aus der Spezialschülerpopulation weniger häufig als zuvor sportliche Betätigungen ausüben, so daß sie jetzt nach der Häufigkeit des Sporttreibens nicht mehr über-, sondern unterlegen sind. Auch die Mädchen unter den Spezialschülern lassen in der 9. Klasse etwas in ihrer an sich nicht ganz so hohen sportlichen Aktivität nach, ohne daß es zu signifikanten Differenzen zur Vergleichspopulation kommt, in der die Mädchen ihre sportlichen Aktivitäten anders als die Jungen nicht im Vergleich zum vergangenen Schuljahr gesteigert haben.

Ein Nachlassen der Häufigkeit des Sporttreibens ist auch für die Spezialschülerinnen in der 11. Klasse zu verzeichnen, die jetzt darin ihren Altersgefährtinnen signifikant nachstehen. Nur für die männlichen Spezialschüler der 11. Klasse ist keine sinkende Tendenz im Sporttreiben festzustellen.

Da die Bereitschaft zum außerunterrichtlichen Sporttreiben bei den Spezialschülern nach der Häufigkeit vor Eintritt in die Spezialschuleinrichtung nicht geringer war als bei ihren Altersgefährten, ist es wahrscheinlich doch den höheren fachlichen Beanspruchungen und anderen Bedingungen des Überganges (vgl. auch Abschnitt 3.2.) zuzuschreiben, daß einige Abstriche im sportlichen Bereich gemacht werden. Selbst bei den männlichen Spezialschülern der 9. Klasse betreiben aber 68 Prozent (29 Prozent einmal wöchentlich, 39 Prozent häufiger) mindestens einmal wöchentlich Sport, so daß die ausgleichende Funktion des Sports für die Mehrzahl der Schüler gewahrt sein dürfte, trotz einer gewissen Anpassung an die neue Anforderungssituation.

3.1.3. Häufigkeit des Besuchs kultureller Veranstaltungen

Von einer allseitig gebildeten, harmonisch entwickelten Persönlichkeit wird erwartet, daß sie auch auf kulturell-künstlerischem Gebiet Bedürfnisse entwickelt und in deren Befriedigung einen wesentlichen Bestandteil einer sinnvollen Lebensweise sieht.

In den untersuchten Altersstufen nimmt der regelmäßige Besuch kultureller Veranstaltungen noch keinen festen Platz in der Lebensgestaltung ein. Die Schüler befinden sich erst in einer Phase, in der sie sich durch gelegentliche Besuche, die seltener als einmal monatlich erfolgen, mit Schauspiel, Oper, Operette, Ballett und Konzert vertraut machen. Die Domäne ihrer Kunstrezeption ist der Kinobesuch. Zwischen 60 und 70 Prozent der Spezialschüler sehen sich mindestens einmal monatlich oder öfter einen Film im Kino an.

Das Interesse für Tanzveranstaltungen war bei den Spezialschülern der 9. Klassen in der 8. Klasse auch schon bei ca. 40 Prozent der Jungen und 60 Prozent der Mädchen vorhanden. Tanzstunden sind darin einbegriffen. In der 10. Klasse waren die Schüler, die sich zum Erhebungszeitpunkt in der 11. Klasse befanden, schon deutlich stärker an Tanzveranstaltungen interessiert: 65 Prozent der Jungen und 75 Prozent der Mädchen besuchten mindestens einmal monatlich oder öfter eine Tanzveranstaltung. (Tab. 4)

Die Spezialschüler nehmen wie andere Schüler ihres Alters die sich ihnen bietenden Gelegenheiten zur geselligen Unterhaltung wahr. Anzeichen von Isolierung von den Gleichaltrigen sind soweit nicht zu beobachten. Auch im ersten Jahr des Spezialschulbesuchs nimmt die Häufigkeit des Besuchs von Tanzveranstaltungen und von Filmtheatern nicht generell ab. Nur bei den Mädchen der 11. Klassen in den Spezialklassen tritt eine rückläufige Tendenz in dieser Beziehung auf. Bei ihnen nimmt dafür gleichzeitig der Besuch von Musik- und Sprechtheatern zu. Diese Verschiebung der Interessen deutet sich bereits bei den Mädchen der 9. Klassen mit dem Übergang in die Spezialschulen an. Die Jungen steigern dagegen ihre kulturell-künstlerische Rezeption durch Theaterbesuche nicht merklich. Die ausgeprägtere Neigung der Mädchen zu Kultur und Kunst überrascht an sich nicht, sie ist auch aus anderen Erhebungen des Zentralinstituts für Jugendforschung bekannt.

Tab. 4: Häufigkeit des Besuchs kultureller Veranstaltungen vor und nach Beginn des Spezialschul- bzw. Spezialklassenbesuchs (Angaben in Prozent)

		seltener als ein- mal mo- natlich	einmal monat- lich	öfter als einmal monatlich
<u>9. Klasse, Jungen</u>				
Sprechtheater (Schauspiel)	vor	89	9	2
	nach	85	13	1
Musiktheater (Oper, Operette, Ballett)	vor	88	11	1
	nach	89	10	1
Konzert (Rock-, Kammer-, Chor-, sinfonisches Konzert)	vor	80	16	4
	nach	80	17	3
Kunstaussstellungen, Museen, Galerien	vor	50	37	13
	nach	61	31	8
Kino	vor	24	36	40
	nach	35	34	31
Tanzveranstaltungen	vor	61	19	20
	nach	52	23	25
<u>9. Klasse, Mädchen</u>				
Sprechtheater (Schauspiel)	vor	83	15	2
	nach	60	40	0
Musiktheater (Oper, Operette, Ballett)	vor	88	11	1
	nach	74	23	4
Konzert (Rock-, Kammer-, Chor-, sinfonisches Konzert)	vor	74	22	4
	nach	74	23	4
Kunstaussstellungen, Museen, Galerien	vor	56	31	13
	nach	53	38	8
Kino	vor	31	33	35
	nach	36	33	31
Tanzveranstaltungen	vor	43	31	26
	nach	48	24	28

Fortsetzung Tabelle 4:

		seltener als ein- mal mo- natlich	einmal monat- lich	öfter als einmal monatlich
<u>11. Klasse, Jungen</u>				
Sprechtheater (Schauspiel)	vor	78	21	2
	nach	69	29	2
Musiktheater (Oper, Operette, Ballett)	vor	85	13	2
	nach	82	17	1
Konzert (Rock-, Kammer-, Chor-, sinfonisches Konzert)	vor	65	29	6
	nach	65	21	14
Kunstaussstellungen, Museen, Galerien	vor	53	37	11
	nach	66	27	7
Kino	vor	31	33	34
	nach	17	39	43
Tanzveranstaltungen	vor	34	13	53
	nach	32	21	48
<u>11. Klasse, Mädchen</u>				
Sprechtheater (Schauspiel)	vor	80	18	2
	nach	20	31	49
Musiktheater (Oper, Operette, Ballett)	vor	67	33	0
	nach	48	29	23
Konzert (Rock-, Chor-, Kammer-, sinfonisches Konzert)	vor	73	24	2
	nach	71	23	6
Kunstaussstellungen, Museen, Galerien	vor	47	44	9
	nach	60	33	7
Kino	vor	31	42	27
	nach	60	31	9
Tanzveranstaltungen	vor	25	25	49
	nach	64	31	5

Für die Spezialschülerinnen ergibt sich nur das Problem, wie sie ihr "geschlechtstypisches" breiteres Interessenprofil mit den Leistungsanforderungen der Spezialschuleinrichtung verbinden und ob sie sich gegenüber ihren männlichen Mitschülern eher überfordern.

3.2. Wohnen im Internat, bei den Eltern am Schulort oder auswärts in seiner Auswirkung auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten der Spezialschüler

Das Wohnen im Internat stellt eine der einschneidendsten Änderungen in der äußeren Lebenssituation der Spezialschüler dar. (Gesprächsweise kann man auch gelegentlich hören, daß entsprechend befähigte Schüler von dem Spezialschulbesuch Abstand nehmen, weil sie nicht von ihrem Zuhause getrennt sein möchten.) Unter den Schülern, die nicht im Internat untergebracht sind, sind noch jene zu unterscheiden, die am Schulort wohnen, und solche, die längere Anfahrtswege zur Spezialschuleinrichtung in Kauf nehmen müssen.

48 Prozent der Schüler besuchen ein Internat, 29 Prozent wohnen am Schulort, 23 Prozent fahren täglich zur Schule aus einem anderen Ort.

Etwa einmal wöchentlich nehmen die Schüler im Durchschnitt an außerunterrichtlichen organisierten Betätigungen auf einem Fachgebiet (ausgenommen Sport) teil. Zwischen den genannten drei Schülergruppen bestehen keine Unterschiede in der Häufigkeit der Teilnahme. Dagegen wirken sich die Wohnbedingungen deutlich auf die Möglichkeit zur Beschäftigung mit dem Fachgebiet aus eigener Initiative aus. Die Schüler, die am Schulort wohnen, befinden sich gegenüber den Internatsschülern in einer günstigeren Situation, indem sie mehr Zeit für das Selbststudium haben. (vgl. Tab. 5) Die Frage, ob ein ungestörter Arbeitsplatz vorhanden ist, wird von den Spezialschülern häufiger verneint als von den Schülern der Kontrollgruppe. (vgl. Tab. 6) Die Schüler der 11. Klassen unter den Spezialschülern, deren Anteil an den Internatsbewohnern höher ist als der der Schüler der 9. Klassen, äußern auch häufiger als letztere, daß sie keinen ungestörten Arbeitsplatz haben. Da an die

Schüler sehr hohe Anforderungen gestellt werden, ist unbedingt auch ihren Arbeitsbedingungen im Internat noch größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Tab. 5: Häufigkeit außerunterrichtlicher Betätigungen bei Spezialschülern, a) die im Internat wohnen, b) die am Schulort wohnen, c) die täglich zur Schule fahren

(Angaben in Mittelwerten der Antwortpositionen)

- 1 täglich oder fast täglich
- 2 mehrmals wöchentlich
- 3 einmal wöchentlich
- 4 ein- bis zweimal monatlich
- 5 seltener bzw. gar nicht)

außerunterrichtliche Betätigung auf einem Fachgebiet in organisierter Form (außer Sport):

- a) 3,15
- b) 3,11
- c) 2,97

außerunterrichtliche Betätigung aus eigener Initiative auf einem Fachgebiet (d. h. Lesen, Experimentieren usw., kurz alles, was über die Hausaufgaben hinausgeht)

- a) 2,30
- b) 2,03 s
- c) 2,14

außerunterrichtliches Sporttreiben

- a) 3,00
- b) 2,88 s
- c) 3,20

gesellschaftliche Tätigkeiten, an denen die ganze Klasse bzw. FDJ-Gruppe beteiligt war

- a) 3,55
- b) 3,58
- c) 3,58

andere gesellschaftliche Tätigkeiten

- a) 3,77
- b) 3,90
- c) 3,82

Fernsehen (außer Nachrichtensendungen)

- a) 3,02
- b) 1,81 s
- c) 1,94

Zusammensein mit Freunden

- a) 1,71
- b) 2,68 s s
- c) 2,34

Lieblingsbeschäftigung, Hobby

- a) 2,12
- b) 1,60 s s
- c) 1,67

Tab. 6: Ungestörter Arbeitsplatz (Angaben in Prozent)

"Haben Sie einen ungestörten Arbeitsplatz zur Erledigung der Hausaufgaben?"

			ja	nein	
gesamt			77	23	
9. Klasse					
	männl.				
	SP		72	28	s
	VG		91	9	
	weibl.				
	Sp		81	19	n.s.
	VG		91	9	
11. Klasse					
	männl.				
	SP		60	40	s
	VG		92	8	
	weibl.				
	SP		67	33	s
	VG		85	15	

Besonders nachdenklich sollte es auch stimmen, daß die Internatsbewohner weniger häufig die Möglichkeit haben, einer Lieblingsbeschäftigung nachzugehen. Wie aus der Untersuchung der Lieblingsbeschäftigungen bekannt ist, liegen diese bei den Spezialschülern zu einem großen Teil auf dem Spezialgebiet. Die Ausführung eines Hobbys ist offenbar für die Internatsbewohner weniger eine Frage der Zeit als der räumlichen Bedingungen. Die Schüler, die täglich Zeitverlust durch einen Anfahrtsweg zur Schule haben, befassen sich etwa genauso häufig mit ihrem Hobby als die Schüler, die am Schulort wohnen.

Die Nachteile, die sich durch die Beschränkungen ergeben, die das Internatsleben mit sich bringt, werden nur durch einen Vorteil aufgewogen, der allerdings nur mittelbar etwas mit der Leistungsfähigkeit der Spezialschüler zu tun hat. Internatschüler haben signifikant häufiger als die anderen Schüler Zeit, mit ihren Freunden zusammen zu sein. Obwohl man annehmen sollte, daß diese angenehme Seite des Internatslebens auch häufig dazu

benutzt wird, um gemeinsam Sport zu treiben, bringen die Untersuchungsergebnisse keinen Beleg dafür. Internatsschüler betreiben weniger häufig Sport als die Schüler, die am Schulort wohnen. Auch die Schüler, die täglich mit den Verkehrsmitteln unterwegs sind, finden fast ebenso wenig Gelegenheit, Sport zu treiben als die Internatsschüler. Im Durchschnitt wird aber selbst bei ungünstigen Bedingungen einmal wöchentlich außerunterrichtlich Sport betrieben.

Auf die Möglichkeit der gesellschaftlichen Betätigung, ob gemeinsam mit der FDJ-Gruppe oder außerhalb dieses Rahmens, hat die konkrete Wohnsituation der Schüler keinen sichtlichen Einfluß.

Die kulturellen Aktivitäten der Schüler dieser Altersgruppe sind allgemein noch gering, was den Besuch von Theater, Oper, Konzert oder Kunstausstellungen betrifft. (Tab. 7) Feste kulturelle Gewohnheiten haben sich noch nicht ausgebildet.

Tab. 7: Häufigkeit des Besuchs kultureller Veranstaltungen bei Spezialschülern, a) die im Internat wohnen, b) die am Schulort wohnen, c) die täglich zur Schule fahren

(Angaben in Mittelwerten der Antwortpositionen:

Das habe ich besucht	0	seltener als einmal monatlich
	1	einmal monatlich
	2	zweimal monatlich
	3	dreimal monatlich
	4	viermal monatlich
	5	öfter als viermal monatlich)

Sprechtheater (Schauspiel)

a) 1,22
b) 1,27
c) 1,32

Musiktheater (Oper, Operette, Ballett)

a) 1,15
b) 1,19
c) 1,20

Konzert (Rock-, Kammer-, Chor-, sinfonisches Konzert)

a) 1,35
b) 1,23
c) 1,38

Kunstausstellungen, Museen, Galerien

a) 1,44
b) 1,45
c) 1,57

Kino

a) 2,36
b) 1,90
c) 2,04

s s

Diese Art der Kunstrezeption beschränkt sich noch auf ein gelegentliches Fühlungnehmen. Kulturelle Veranstaltungen werden im Durchschnitt höchstens einmal monatlich oder sogar seltener wahrgenommen. Aus diesem Grund sind wohl auch keine Differenzierungen im Zusammenhang mit der Wohnsituation zu beobachten.

Nur das Kino wird etwas häufiger als einmal monatlich besucht. Besonders häufig sehen sich die Internatsbewohner einen Film im Kino an, wohl mehr oder weniger als Mangel an anderen Möglichkeiten.

Die Schüler, die am Schulort wohnen oder täglich nach Hause fahren, sitzen dafür häufiger am Fernsehapparat. (Tab. 5)

Trotz der ersichtlichen Einschränkungen und Änderungen der Lebensgewohnheiten, die das Wohnen im Internat mit sich bringt, bezeichnen nur 21 Prozent der Spezialschüler die Umstellung auf das Internatsleben als schwierig (24 Prozent "weder einfach, noch schwierig", 40 Prozent als "einfach", 16 Prozent als "sehr einfach"). Diese Frage zielt jedoch nicht auf die objektiven Schwierigkeiten, sondern auf ihre subjektive Bewältigung.

Die Situation der Internatsschüler sei durch die Aussagen der Schüler etwas veranschaulicht:

männl., 4. St. OJM, andere naturwissenschaftliche Richtung

"Da die Schüler der Spezialschule auch nach dem Unterricht oft noch mehrere Stunden konzentriert lernen müssen, sollte dafür gesorgt werden, daß die Zimmer im Internat nicht mit mehr als 4 Schülern belegt werden. Die bessere Lernmöglichkeit in einem 3- bis 2-Mann-Zimmer gegenüber einem 6-Mannzimmer zeigte sich z. B. bei mir sehr schnell im folgenden Zeugnis."

männl., 2. St. OJM, Technik

"Bessere Voraussetzungen in den Internaten (speziell Tanz) und Sport und Freizeit, Möglichkeiten für schöpferische Tätigkeit, z. B. Bastelraum. - Ich würde niemand empfehlen, an die Spezialschule zu gehen."

männl., 2. St. OJM, Technik

"Die Einrichtung des Internats (materielle Innenausstattung, Standort, Zimmerbelegung)"

weibl., 2. St. OJM, Chemie

"Im Internat müßten bessere Möglichkeiten für Freizeitbeschäftigung da sein."

männl., 4. St. OJM, Mathematik

"Anständige Internatsbedingungen (Erzieher, Essenszeiten, Versorgung mit Toilettenpapier)"

männl., 2. St. OJM, Technik

"Besseres Internat"

männl., 2. St. OJM, Technik

"Internatsprobleme (9-Mann-Wohnung) klären!"

männl., 4. St. OJM, Mathematik

"Bessere Internatsbedingungen (Essen, Erzieher, mehr Klo-papier)"

weibl., 3. St. OJM, Medizin

"Andere Formen des Internatslebens (keine "Gängelei")"

männl., 3. St. OJM, Chemie

"Im Internat herrschen eines Oberschülers unwürdige Verhältnisse (4 Mann auf einem Zimmer), und nur solche, die ausreichend wohnen und Umgangserfahrung haben, können problemfrei lernen, was ja Sinn und Zweck der Schule ist."

männl., 2. St. OJM, Informatik

"Zweckmäßigere Schulgestaltung, statt kostspieligem Anstrich, lieber Geld für neue Heizung und Doppelfenster ausgeben."

männl., 2. St. OJM, andere naturwissenschaftliche Richtung

"Bessere Lösung des Anfahrweges"

männl., 2. St. OJM, Physik

"Kürzere Schulwege, weniger als eine Viertelstunde".

Bei einer weiteren Verbesserung des Erfassungssystems für die Spezialschuleinrichtungen ist damit zu rechnen, daß noch mehr Schüler aus den Landkreisen und aus Orten, die zum Einzugsbereich gehören, aber weit entfernt sind von der Spezialschule, den Weg zu dieser Einrichtung finden. In Rostock konnten z. B. vor einigen Jahren noch nur wenige Schüler aus dem weiten Einzugsbereich, der sich u. a. bis nach der Insel Usedom erstreckt, mit in einem Studentenwohnheim untergebracht werden. Die Folge war, daß die Auswahl der Schüler nach der Begabung nicht immer gewährleistet war. Dagegen war ein Rostocker Neubaugebiet als Wohnort der Schüler überrepräsentiert. Die Erweiterung der Internatskapazität und die Verbesserung der Wohn- und Arbeitsbedingungen in den Internaten ist eine ganz entscheidende Voraussetzung, um die Begabungsförderung an den Spezialschuleinrichtungen noch wirksamer werden zu lassen.

3.3. Neugestaltung der sozialen Beziehungen

Der Übergang in ein neues Klassenkollektiv ist als eine wesentliche Bedingung der mit dem Besuch der Spezialschuleinrichtung für den Schüler neuen Lebenssituation anzusehen. In dem neuen Kollektiv bilden sich Verhaltensnormen heraus, die wahrscheinlich stärker leistungsbezogen sind als in den früheren Kollektiven. Während der Schüler früher zur Leistungsspitze seiner Klasse gehörte, muß er jetzt seine Position innerhalb des Klassenkollektivs erst erarbeiten und akzeptieren lernen, daß es Schüler gibt, die ebenso gut oder besser sind als er selbst. Alte Freunde wurden aufgegeben, neue müssen gefunden werden. Die Eingewöhnung in das neue Klassenkollektiv wird von 97 Prozent der Spezialschüler als problemlos empfunden. 30 Prozent bezeichnen die Eingewöhnung als sehr einfach, 51 Prozent als einfach, 16 Prozent als weder einfach, noch schwierig und nur 3 Prozent als schwierig. (Tab. 8)

Das Ergebnis wird durch die Antworten auf die Frage: "Fühlen Sie sich in Ihrem Klassenkollektiv wohl?" unterstrichen (Antwortmöglichkeiten 1 "ja, sehr", 2 "ja, es geht", 3 "nicht besonders", 4 "überhaupt nicht"). Die Frage wird zu 99 Prozent

bejahend beantwortet (Antwortposition 1 und 2). Differenzierungen ergeben sich nur im Grad der zustimmenden Äußerung zum Wohlfühlen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe äußern sich die männlichen Spezialschüler der 9. Klassen noch positiver über ihre Befindlichkeit im Klassenkollektiv als die männlichen Schüler der Kontrollgruppe (75 % : 51 % auf der Antwortposition "ja, sehr"). Der Unterschied ist signifikant. (Tab. 9)

Da die Jungen unter den Spezialschülern eine wesentlich höhere Lernmotivation haben als ihre männlichen Altersgefährten an der POS, wie bei der Untersuchung der Lernmotivation festgestellt wurde (POLIMER 1989), fühlen sie sich wahrscheinlich in der leistungsorientierten Kollektivatmosphäre des neuen Klassenkollektivs wohler, während zu vermuten ist, daß sie sich in ihren früheren Klassenkollektiven mit ihrer "sehr positiven" Leistungshaltung außerhalb der geschlechtsspezifischen Norm befanden. Die Mädchen sind dagegen in beiden Populationen relativ hoch lernmotiviert. Auch die EOS-Schüler sind sehr lernmotiviert.

In den übrigen Teilstichproben tritt entsprechend kein signifikanter Unterschied zwischen Spezialschülern und Kontrollgruppe hervor.

Tab. 8: Probleme des Übergangs zur Spezialschule/-klasse

Beurteilen Sie bitte Ihren Übergang zur Spezialschule/-klasse hinsichtlich der unter a) bis d) genannten Faktoren:

Der Übergang war für mich	1	sehr einfach			
	2	einfach			
	3	weder einfach/noch schwierig			
	4	schwierig			
hinsichtlich ...	1	2	3	4	\bar{x}
a) der neuen Anforderungen durch den Unterricht	2	14	40	43	3,25
b) der Gewöhnung an neue Lehrer	15	51	25	9	2,29
c) der Eingewöhnung in das neue Kollektiv	30	51	16	3	1,92
d) der Umstellung auf das Internatsleben (nur für Schüler, die im Internat wohnen)	16	40	24	21	2,49

Tab. 9: Allgemeines Verhältnis zum Klassenkollektiv
(Angaben in Prozent)

"Fühlen Sie sich in Ihrem Klassenkollektiv wohl?"

Antwortpositionen: 1 ja, sehr
2 ja, es geht
3 nicht besonders
4 überhaupt nicht

		1	2	3	4	\bar{x}	p
gesamt		67	32	1	0	1,34	
9. Klasse männl.	SP	75	24	0	0	1,26	
	KG	51	47	2	0	1,51	
		-	8	-	-		.002
9. Klasse weibl.	SP	59	41	0	0	1,41	
	KG	58	37	4	0	1,46	
		-	-	-	-		.567
11. Klasse männl.	SP	66	34	0	0	1,34	
	KG	62	36	2	0	1,4	
		-	2	-	-		.487
11. Klasse weibl.	SP	73	24	2	0	1,29	
	KG	73	27	0	0	1,27	
		-	-	-	-		.856

Von besonderem Interesse ist die Frage, inwieweit sich die Spezialschüler durch den Wettbewerb mit leistungsstarken Schülern in ihren eigenen Leistungen angespornt fühlen. Die ausgeprägtere Leistungsatmosphäre in den relativ leistungshomogenen Klassenkollektiven wird als ein wesentliches Moment für die Befürwortung dieses Bildungsweges betrachtet. Nun wäre es aber durchaus denkbar, daß durch diese Wettbewerbssituation nicht alle Schüler in gleicher Weise positiv motiviert sind, denn diese ist auch mit starken Differenzierungsprozessen verbunden. Die einsetzende Differenzierung führt notwendigerweise dazu, daß sich einige bisher erfolgsgewöhnte Schüler damit abfinden müssen, jetzt z. B. zum letzten Drittel ihres Klassenkollektivs zu gehören.

Generell ist festzustellen, daß der positiv motivierende Einfluß entschieden überwiegt, nur 4 Prozent der Schüler geben an, daß sie sich durch den Wettstreit mit leistungsstarken Schülern entmutigt fühlen. (Tab. 10) Das spricht auch für das pädagogische Können der Lehrer, die offenbar frustrierende

Situationen für die Schüler zu vermeiden verstehen. 79 Prozent der Schüler fühlen sich durch den Leistungswettbewerb angespornt, 25 Prozent davon sogar sehr. 17 Prozent fühlen sich relativ unbeeinflusst. Wenn sich 79 Prozent der Schüler durch den Wettbewerb mit leistungsstarken Schülern angespornt fühlen, sind darunter zwangsläufig auch Schüler, die nicht zur Leistungsspitze gehören. Die leistungsmotivierende Funktion des Wettbewerbs übertrifft demnach den Einfluß der einsetzenden Differenzierungsprozesse im Klassenkollektiv, die mit Verzicht auf bisherige Ansprüche bei einem Teil der Schüler einhergehen, die besten Schüler zu sein.

Tab. 10: Ansporn durch den Wettbewerb mit leistungsstarken Schülern

"Im Vergleich zu früheren Schuljahren an der POS sind Sie jetzt mit Schülern in einer Klasse zusammen, die auf den Spezialgebieten ebenfalls recht leistungsstark sind. Wie hat sich das auf Sie ausgewirkt?"

	Prozent
Es hat mich	
1 sehr angespornt	25
2 eher angespornt als entmutigt	54
3 nicht beeinflusst	17
4 eher entmutigt als angespornt	4
5 sehr entmutigt	0

Außerungen zu den Kollektivbeziehungen finden sich vergleichsweise selten bei der Beantwortung der offenen Frage, woraus in Übereinstimmung mit den obengenannten Daten der Schluß gezogen werden kann, daß diese kein kardinales Problem für die Schüler darstellen. Das Bedürfnis, auch unter den Bedingungen der intensiven fachlichen Förderung Zeit für gemeinsame Erlebnisse im Kollektiv zu haben, drückt sich in den folgenden Aussagen aus:

weibl., 3. St. OJM, naturwissenschaftliche Richtung

"Trotz Arbeit in speziellen Fördergruppen viel Möglichkeiten zum außerschulischen Zusammensein. Wettbewerbszeiten aufeinander abstimmen, um mehr Freizeit zu haben, z. B. für Klassenfahrten u. ä., weil der Rückhalt im Kollektiv für Spitzenleistungen einzelner sehr wichtig ist."

01 404 männl., 2. St. OJM, Technik

"Meiner Meinung wäre es besser, die Förderung noch mehr in der Schulzeit durchzuführen. Es sollten durch die Förderung so wenig wie möglich Abstriche in der Freizeit gemacht werden. Den Schülern empfehle ich, sich in der Freizeit viel mit Freunden zu treffen. Ich denke, daß Freunde sehr bedeutend sind. Sie können bei der Lösung bestimmter Probleme sehr, sehr hilfreich sein."

Bei etwaigen vorschnellen Urteilen über mangelnde Kollektivität und Individualistentum sollte auch die objektive Situation der Schüler nicht übersehen werden. Sie haben es durch stärkere schulische Beanspruchung auch etwas schwerer als andere Schüler, ihren sozialen Bedürfnissen nachzukommen.

Eine andere Frage ist, ob die hohe Leistungsmotivation der Schüler in einen egoistischen Leistungsehrgeiz umschlägt, der sich negativ auf die sozialen Beziehungen auswirkt. Aus unserem Untersuchungsmaterial ergeben sich nur wenige Hinweise auf derartige Erscheinungen:

männl., 3. St. OJM, Technik

"Bessere Kollektiventwicklung anstreben. Rolle der Schule für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung erhöhen."

männl., 2. St. OJM, Technik

"Kollektiventwicklung sollte nicht durch Ausbildung von Individualisten, "Fachidioten", egoistische Streber gehemmt werden, nur im Kollektiv ist gute Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten möglich. In unserer Patenklasse wurden nach der 9. Klasse alle "Spitzenkräfte" zusammengefaßt. Erfolg: kein Kollektiv, sondern "Sauhaufen".

Im letzteren Fall handelt es sich offenbar um ein pädagogisches Experiment, das fehlgeschlagen ist. Vorausgesetzt, die Beobachtungen des Schülers treffen zu, wäre weiter zu untersuchen, welche Atmosphäre an der Schule herrschte, welche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern bestanden u. a. m.

Ein in der Befragung ursprünglich nicht berücksichtigter Gesichtspunkt wird aus den Antworten zu der offenen Frage deutlich: Die Spezialschüler wünschen sich Kontakte zu gleichaltrigen EOS-Schülern, sie fühlen sich offenbar etwas isoliert, wenn sie geschlossen in einer gesonderten Einrichtung unterrichtet werden. Bei den 17- und 18jährigen Jungen spielt dabei auch der Wunsch eine Rolle, mehr Umgang mit Mädchen zu haben, die an den Spezialschulen unterrepräsentiert sind.

männl., 2. St. OJM, Technik

"Keine strikte Trennung von Spezialschulen und EOS wie an anderen Spezialschulen üblich, sondern so eine gemischte Lösung wie bei uns."

männl., 3. St. OJM, Technik

"Verbindung mit Spezialschülern der normalen Abiturstufe in einem Schulkollektiv (bei uns 3 normale Klassen, 1 Spezialklasse, das ist sehr günstig!)."

männl., 2. St. OJM, Technik

"Kontakte zwischen den Spezialschulen müssen bestehen, so daß jeder Spezialschüler Schüler an den anderen Spezialschulen kennt, sich mit ihnen trifft usw."

männl., 3. St. OJM, Technik

"Starke Trennung zwischen S- und Normal-Abiturklassen vermeiden."

3. St. OJM, Informatik

"Mehr Kontakte mit anderen Schulen und Schülern in der Freizeit."

männl., 3. St. OJM, Physik

"Mehr Kontakte mit anderen Schülern."

männl., 2. St. OJM, Technik

"Mehr Kontakte zu anderen Schulen, insbesondere EOS."

männl., 3. St. OJM, Physik

"Kontakt mit anderen Schulen suchen (Mädchen)."

männl., 4. St. OJM, Mathematik

"Man sollte Spezialschüler nicht so behandeln, als seien sie etwas Besonderes, d. h. andere Schüler haben niemals ihr Niveau. Dadurch geht der Bezug zur Praxis verloren, sie werden zu "Fachidioten". Es ist dadurch schwerer für Schüler einer solchen Schule, Umgang mit anderen zu haben."

männl., 2. St. OJM, Physik

"Mehr Mädchen"

männl., 2. St. OJM, andere naturwissenschaftliche Richtung

"Es wäre in verschiedener Hinsicht vorteilhaft, Gedankenaustausch mit "normalen" EOS-Schülern und stärkere Kontakte mit anderen Schulen zu pflegen."

männl., andere Richtung

"Verstärkte Aufnahme von Mädchen"

männl., 3. St. OJM, Technik

"In ihrem Freundeskreis sollten auch Nichtspezialschüler bleiben, da ansonsten die ganze Umwelt der Spezialschüler von ihrer Schule dominiert wird."

männl., 2. St. OJM, Technik

"Mehr Möglichkeiten zur Kollektiventwicklung bieten.
Mehr Mädchen an die Schule!"

Die Äußerungen zum Kontakt mit anderen EOS-Schülern kommen vorwiegend aus der Spezialschule Ilmenau, sie heben die diesbezüglich günstige Lösung an ihrer Schule hervor, und aus der Leipziger Spezialschule, deren Schüler nach einem Jahr in ein eigenes Gebäude umzogen, worüber sie aus den genannten Gründen wohl nicht immer ausnahmslos glücklich waren.

Die Entscheidung über die Frage, ob Spezialschüler als gesonderter Klassenzug an einer normalen EOS unterrichtet oder in einer eigenen Schule untergebracht werden, ist sicher von sehr vielen unterschiedlichen Aspekten abhängig.

Die Schüleräußerungen machen darauf aufmerksam, daß zumindest ihr Wunsch nach Kontakten zu Gleichaltrigen mit beachtet werden sollte.

3.4. Einstellung auf höhere Anforderungen des Unterrichts

Überwiegend ist davon auszugehen, daß die leistungsstarken Schüler in ihren früheren Klassenkollektiven nicht voll gefordert wurden, denn aus unseren Erhebungen in der ersten Untersuchungsetappe ging hervor (POLIMER 1987), daß die angestrebte innere Differenzierung an der POS noch nicht in dem angestrebten Maß verwirklicht wurde. Die Spezialschuleinrichtungen müssen trotz der Einheitlichkeit des Lehrplanes an den POS mit Niveauunterschieden an den Schulen und zwischen den einzelnen Klassen rechnen, aus denen die Schüler kommen, da Begabungsförderung noch nicht von allen Lehrern bewältigt wird, selbst wenn sie als grundlegende Aufgabe akzeptiert wird.

Die Einstellung des Spezialschülers auf die neuen Anforderungen des Unterrichts stellt im Vergleich zur Eingewöhnung in das neue Klassenkollektiv, die Umstellung auf andere Lehrer und auch gegenüber der Notwendigkeit, sich an das Internatsleben anzupassen, die größte Schwierigkeit in der Übergangssituation dar. 43 Prozent der Schüler bezeichnen die Umstellung auf die neuen Anforderungen des Unterrichts als schwierig (40 Prozent als "weder einfach, noch schwierig", 14 Prozent als "einfach", 2 Prozent als "sehr einfach"). (vgl. Tab. 8) Die Lehrer an den Spezialschulen müssen bestrebt sein, die Mehrheit der Schüler im Anforderungsniveau zu erreichen, auch wenn sie dabei möglicherweise unter dem objektiv notwendigen Maß der Anforderungen bleiben. Die Aussagen der Schüler über Über- oder Unterforderung sind deshalb immer in bezug auf die Relation von Fähigkeits- und Anforderungsniveau zu sehen.

In Übereinstimmung mit der globalen Feststellung, daß 43 Prozent der Schüler Schwierigkeiten haben, sich auf die neuen Anforderungen des Unterrichts einzustellen, ist zu verzeichnen, daß sich im Fach Mathematik nur 59 Prozent und im Fach Physik nur 62 Prozent der Schüler angemessen gefordert fühlen.

Die Spezialschüler der Richtung Chemie an der Technischen Hochschule in Merseburg antworteten anstatt für Physik für Chemie.

Zwischen den profilbestimmenden Fächern Mathematik und Physik bzw. Chemie bestehen keine signifikanten Unterschiede im Anforderungserleben (Mathematik \bar{x} 2,83, Physik/Chemie \bar{x} 2,84). (vgl. Tab. 11)

Tab. 11: Über- und Unterforderung im Unterricht während des ersten Jahres des Spezialklassen- bzw. Spezialschulbesuchs

Wie haben Sie die Anforderungen in folgenden Unterrichtsfächern empfunden?

Ich fühle mich

- 1 stark Überfordert
- 2 etwas Überfordert
- 3 weder Über-, noch unterfordert
- 4 etwas unterfordert
- 5 stark unterfordert

	1	2	3	4	5	\bar{x}
a) in Mathematik	3	26	59	10	2	2,83
b) in Physik (Chemie)	3	24	62	10	1	2,84
c) in den übrigen Fächern	0	16	78	6	0	2,90

Von dem verbleibenden Prozentsatz der Schüler, die sich nicht angemessen gefordert fühlen, sind mehr Schüler Über- als unterfordert. Die extremen Positionen der Über- oder Unterfordert sind nur mit 1 bis 3 Prozent Schülern besetzt. Bei Zusammenfassung der verschiedenen Grade der Über- und Unterforderung ergeben sich für Mathematik 29 Prozent und für Physik (Chemie) 27 Prozent Überforderter Schüler und für Mathematik 12 Prozent und für Physik (Chemie) 11 Prozent unterforderter Schüler.

Da die Lehrer in den profilbestimmenden Fächern fast ein Drittel der Schüler etwas Überfordern, können sie rund 10 Prozent der Schüler mit höherem Fähigkeitsniveau nicht mehr gerecht werden. Wie bereits festgestellt wurde (POLLMER 1989), erreicht das Niveau der allgemeinen geistigen Fähigkeiten nicht bei allen Schülern das untere Limit für Hochbegabung. (21 Prozent der Schüler haben einen IQ unter 130.) Bei strengerer Auswahl könnten auch die am höchsten begabten Schüler im Unterricht noch besser gefordert werden.

Das Anforderungserleben wurde des weiteren in Abhängigkeit von dem Studienwunsch geprüft, den die Schüler zum Untersuchungszeitpunkt äußerten (Ende des ersten Schuljahres an der Spezialschuleinrichtung). In den Studienwunsch gehen außer dem fachlichen Interesse das Fähigkeitsselbstbild, das auf Grund der erlebten Leistungsfähigkeit im Vergleich mit leistungsstarken Schülern eine Korrektur erfahren haben dürfte im Laufe eines Schuljahres, und andere Motive wie lebenspraktische Erwägungen usw. mit ein.

- Die Schüler mit Studienwunsch Mathematik fühlen sich im Unterrichtsfach Mathematik signifikant weniger gefordert als die Schüler der übrigen Studienwunschrichtungen. Dagegen fühlen sich die Schüler mit Studienwunsch Chemie am stärksten in Mathematik gefordert, gefolgt von den Schülern, die einen Studienwunsch außerhalb der Profilierungsrichtung der Spezialschuleinrichtungen besitzen. (vgl. Tab. 12)

Im Unterrichtsfach Physik fühlen sich erwartungsgemäß jene Schüler am wenigsten überfordert, die den Studienwunsch Physik haben. Obwohl zwischen Physik und Mathematik eine relativ enge fachliche Beziehung besteht, fällt auf, daß sich unter den Spezialschülern mit Studienwunsch Mathematik 40 Prozent Schüler befinden, die sich in Physik überfordert fühlen. Die Mittelwertunterschiede im Anforderungserleben im Fach Physik sind zwischen den Schülern mit Studienwunsch Mathematik und allen übrigen Schülern signifikant (nur nicht im Vergleich zu den Schülern, die einen Studienwunsch außerhalb der Profilierungsrichtung haben).

Dieses etwas Überraschende Ergebnis bedarf einer Erklärung. Aufgrund des Geschlechteranteils in den Studienwunschgruppen ist zu schlußfolgern, daß der relativ hohe Anteil von Mädchen unter den Schülern mit Studienwunsch Mathematik dazu führt, daß das Anforderungserleben im Fach Physik der Spezialschülergruppe mit Studienwunsch Mathematik höher ist, denn die Spezialschülerinnen interessieren sich weniger für den physikalisch-technischen Bereich. Aufgrund der ermittelten Interessenprofile (POLLMER 1989) ist außerdem davon auszugehen, daß sich unter den mathematisch Hochbegabten eine Gruppe von Schülern befindet, die fast ausschließlich für Mathematik, aber kaum für andere Gebiete interessiert ist.

Tab. 12: Über- und Unterforderung im Unterricht während des ersten Jahres des Spezialschulbesuchs bzw. -klassenbesuchs in Abhängigkeit von der gewünschten Studienrichtung

Wie haben Sie die Anforderungen in folgenden Unterrichtsfächern empfunden?

- 1 stark überfordert
- 2 etwas überfordert
- 3 weder über-, noch unterfordert
- 4 etwas unterfordert
- 5 stark unterfordert

	1	2	3	4	5	\bar{x}
<hr/>						
a) in <u>Mathematik</u>						
Studienwunsch:						
Mathematik	2	17	60	15	7	3,07
Physik	1	24	64	9	2	2,88
Chemie	39	54	1	1	1	2,57
Technik	1	29	56	14	0	2,82
anderes	6	36	62	5	1	2,69

b) in Physik

Studienwunsch:						
Mathematik	5	35	54	6	1	2,63
Physik	0	14	68	16	2	3,06
Chemie	3	22	54	15	6	2,99
Technik	2	21	67	10	0	2,86
anderes	4	28	62	6	0	2,71

c) in den übrigen Fächern

Studienwunsch:						
Mathematik	0	17	79	4	0	2,87
Physik	0	16	74	10	0	2,94
Chemie	0	23	74	3	0	2,80
Technik	0	13	80	7	0	2,94
anderes	0	18	78	5	0	2,87

In bezug auf das Anforderungserleben in den übrigen Unterrichtsfächern ergeben sich in Abhängigkeit von dem Studienwunsch der Schüler keine signifikanten Unterschiede.

Im Zusammenhang mit dem Interesse für das Unterrichtsfach werden die Differenzen zwischen dem Anforderungserleben noch deutlicher als in bezug auf den Studienwunsch.

Die Schüler waren gefragt worden, ob sie sich mehr für Physik oder Mathematik oder für beide Fächer gleich stark interessieren. (vgl. Tab. 14)

In Mathematik fühlen sich Überfordert: 17 Prozent der mathematisch stärker interessierten, 38 Prozent der für Physik stärker interessierten und 20 Prozent der für beide Fächer gleich stark interessierten Schüler. Die für Physik stärker interessierten Schüler unterscheiden sich in der Häufigkeit des Überfordertfühlers von den anderen beiden Interessengruppen signifikant.

In Physik fühlen sich Überfordert: 45 Prozent der mathematisch stärker interessierten, 16 Prozent der für Physik stärker interessierten und 28 Prozent der für beide Fächer gleich stark interessierten Schüler. Alle drei Interessengruppen unterscheiden sich signifikant in der Häufigkeit des Überforderungserlebens im Fach Physik. (vgl. Tab. 15)

Tab. 13: Studienwünsche von männlichen und weiblichen Spezialschülern (Angaben in Prozent)

	Mathematik	Physik	Technik	eine andere Richtung
9. Klasse				
männl.	20	20	43	17
weibl.	49 } s	13 } n.s.	11 } s	27 } n.s.
11. Klasse				
männl.	23	25	23	29
weibl.	18 } n.s.	7 } s	13 } n.s.	62 } s

Tab. 14: Relation des Interesses für Mathematik und Physik
Was interessiert Sie mehr, Mathematik oder Physik (Chemie)?
Spezialschülerpopulation insgesamt (n 528):

Mathematik	27 Prozent
Physik (Chemie)	51 Prozent
beide gleich	22 Prozent

Tab. 15: Über- und Unterforderung im Unterricht in Abhängigkeit von der Relation des Interesses für Mathematik und Physik

Wie haben Sie die Anforderungen in folgenden Unterrichtsfächern empfunden?

Ich fühle mich

- 1 stark überfordert
- 2 etwas überfordert
- 3 weder über-, noch unterfordert
- 4 etwas unterfordert
- 5 stark unterfordert

	1	2	3	4	5	\bar{x}
a) in Mathematik						
Interesse für Mathematik stärker als für Physik	1	16	64	13	6	3,05
Interesse für Physik stärker als für Mathematik	3	35	55	6	0	2,66
Interesse für beide Fächer gleich stark	3	17	63	15	2	2,94
b) in Physik						
Interesse für Mathematik stärker als für Physik	7	38	51	4	0	2,51
Interesse für Physik stärker als für Mathematik	1	15	66	16	2	3,03
Interesse für beide Fächer gleich stark	1	27	66	4	2	2,79

Das Erleben von Über- und Unterforderung variiert also nicht nur im Zusammenhang mit dem allgemeinen intellektuellen Leistungsniveau, sondern darüber hinaus auch fachspezifisch in Abhängigkeit von der Hauptinteressenrichtung des Schülers. — Bei dem Versuch, die Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Interessen einerseits und objektiv notwendigen Anforderungen andererseits zu bewältigen, entstehen nicht selten Konflikte zwischen Lehrern und Schülern. Die Lehrer haben nicht nur die Verpflichtung, auf die Individualität der Schüler einzugehen, sondern gleichzeitig auch die Verpflichtung, den Leistungsauftrag der Spezialschuleinrichtungen zu erfüllen, Spitzenkräfte heranzubilden. Das spiegelt sich in der Sicht der Schüler folgendermaßen wider:

männl., 2. St. OJM, Chemie

"Senkung des allgemeinen Leistungsdruckes"

männl., 3. St. OJM, naturwissenschaftliche Richtung

"Spezialschüler sind Menschen, keine Maschinen, man muß mehr auf ein angenehmes Klima an der Schule setzen, statt auf Leistungsdruck."

weibl., 2. St. OJM, naturwissenschaftliche Richtung

"Am wichtigsten ist es, sich nicht fertig zu machen oder machen zu lassen und gute Nerven zu behalten. Dann geht das Lernen auch einfacher."

männl., 3. St. OJM, Informatik

"Persönliche Interessen und nicht nur den Spezialschüler als solchen betrachten."

weibl., 2. St. OJM, Chemie

"Keine Drohgebärden und Repressionen von seiten der Lehrer, wenn man sich für eine andere Studienrichtung entscheidet."

weibl., 2. St. OJM, Physik

"Keine Beurteilung der Persönlichkeit anhand von Olympiadepunktzahlen. Würden andersartige (musikalische, sportliche, künstlerische, aber auch nicht abrechenbar wissenschaftlich-technische) Leistungen mehr Beachtung und Unterstützung finden (was natürlich immer zeitliche Grenzen hat), wäre es für vielseitige Schüler leichter."

"Das von der Schule vorgeschriebene Maß an Lernarbeit darf nie zum Zwang führen; das Maß für sich muß eigentlich jeder selbst finden."

männl., 3. St. OJM, Informatik

"Das Problem ist, daß sich der Schüler nicht immer nur selbst motivieren kann, sondern auch motiviert werden sollte - und nicht nur durch Leistungsdruck, auch durch einen ideellen materiellen Anreiz."

männl., 2. St. OJM, andere Richtung

"Persönliche Probleme, die sich auch auf die Leistungen auswirken, darf man kaum haben, weil so der Zensurenspiegel stark schwankt, und allzu viele Zensuren gibt es nicht."

männl., 3. St. OJM, Technik

"Der unbedingte Druck auf Leistungen (Mathematik-, Physik- bzw. Chemieolympiaden, Leistungszentren) wirkt sich negativ auf das Verhältnis sowohl zwischen Schülern als auch Lehrern und Schülern aus. Zu wenig Emotionen werden zugelassen, gezeigt oder auch akzeptiert."

weibl., 3. St. OJM, Mathematik

"Besser von der Schule abgehen als unter Leistungsdruck zu leiden."

weibl., 2. St. OJM, Informatik

"Die Freizeitbeschäftigungen kommen an dieser Schule zu kurz. Man ist den größten Teil des Nachmittags und Abends mit Hausaufgaben beschäftigt. Dieser Leistungsstreß wirkt sich bei mir negativ auf die Leistungen aus."

männl., 3. St. OJM, Physik

"Es sollte darauf geachtet werden, daß die Schüler an ihrem Fachgebiet nicht die Freude verlieren und daß sie nicht "Übertrainiert" werden."

männl., 2. St. OJM, Pädagogik

"Jeder Lehrer will aus jedem Schüler einen "Superorack" auf seinem Gebiet machen, und manchmal Überfordern die Lehrer die Schüler aus diesem Grunde (wenn man nicht gerade ein "Superorack" ist)."

männl., 3. St. OJM, Technik

"Überforderung zeitlicher und fachlicher Art vermeiden, damit die Schüler nicht abstumpfen."

weibl., 3. St. OJM, andere naturwissenschaftliche Richtung

"Nicht nur fachlich gute Lehrer, sondern auch Pädagogen. Mehr Entscheidungsfreiheit im schulischen und gesellschaftlichen Bereich.

Nicht so hohen Leistungsdruck.

Nicht so viel "Ins-Schema-Pressen", sondern Beachtung der Individualität des Einzelnen (mit menschlicheren Erziehern). Der Mensch als psychisches Wesen müßte mehr in Betracht gezogen werden."

männl., 3. St. OJM, Chemie

"Es sollte mehr auf den psychischen Zustand der Schüler geachtet werden. Wenn ich mir die gerade aufgenommenen 9. Klassen ansehe, machen einige Schüler einen sehr zerstreuten, verstockten und eingeschüchterten Eindruck! Abnormales Verhalten gegenüber anderen Schülern ist nicht selten. Sie werden durch das Leistungsreden der Lehrer eingeschüchtert und haben Angst, den Anforderungen nicht genügen zu können. Depressives Verhalten sind Folgeerscheinungen.

Meistens ist der Appell am ersten Schultag schon so abschreckend, daß mir die Neulinge manchmal richtig leid tun können! Ich würde mir also mehr Verständnis und Einfühlungsvermögen von manchen Lehrern wünschen, und nicht solche, die einem erst einmal klar machen wollen, daß man ein NICHTS ist!!! Dann kommen die Leistungen der Schüler ganz von selbst, denn dumm ist keiner!"

Auf Folgeerscheinungen des gestörten Lehrer-Schüler-Verhältnisses machen folgende Schüleräußerungen aufmerksam:

weibl., 2. St. OJM, andere naturwissenschaftliche Richtung

"In unserer Klasse breitete sich innerhalb von 4 Jahren eine Inaktivität aus. Klassenleiter und FDJ-Leitung standen mittellos da. Auf Anträge bezüglich Exmatrikulation wurde nicht eingegangen.

Es sollten mehr Lehrer neben der Förderung von Schülern auch das Problem Mensch sehen. Auch ein Schüler hat trotz des Lernens als Hauptaufgabe noch andere Interessen, und jeder Lehrer sieht sein Fach als das Hauptfach an!"

männl., 2. St. OJM, Technik

"Mit Alterwerden einiger Schüler wurde ihr Benehmen rowdyhafter. Als FDJ-Leitung und als staatliche Leitung mußten wir meistens mittellos dastehen. Die staatliche Leitung müßte meiner Meinung nach noch bessere Maßnahmen in der Hand haben, um Schüler bei wiederholter, mutwilliger, bewußter boshafter, die Entwicklung hemmender Handlungsweisen zu bestrafen. In manchen Fällen wäre es tatsächlich besser gewesen, wenn die Schüler die Lehranstalt verlassen müssen. Diese negativen Subjekte

schädigen in letzter Instanz das FDJ-Kollektiv in schulischer und gesellschaftlicher Tätigkeit, ^{schaden} dem Prestige der Schule und der Gesellschaft. Um es noch einmal zu betonen, für meine Begriffe gehören solche Individuen nicht an eine solche Spezialschule."

Die Häufung der Aussagen zu dem Problem "Leistungsdruck" macht deutlich, daß es sich nicht um Einzelercheinungen handelt, sondern um Tendenzen, die einen bestimmten Verbreitungsgrad haben, ohne daß diese für alle Spezialschulen zu verallgemeinern sind, denn das eingangs aufgeführte statistische Datenmaterial der Untersuchung weist aus, daß sich jeweils nur ein Teil der Schüler überfordert fühlt.

Leistungsdruck ist weder bei hochbegabten noch bei weniger begabten Schülern das geeignete Mittel, um Schüler auf Dauer zur Leistung zu motivieren. Leistungsdruck steht auch im Gegensatz zu der Zielstellung, die Schüler vor allen Dingen zum selbständigen Erwerb von Wissen und Können zu erziehen.

(M. HONECKER 1985)

Bei den Spezialschülern kann aufgrund ihrer bisherigen schulischen Entwicklung vorausgesetzt werden, daß sie ein höheres Leistungsanspruchsniveau als andere Schüler ausgeprägt haben.

Vor dem Spezialschulbesuch waren die Spezialschüler in ihren Klassenkollektiven die besten Schüler. Nicht nur in den profilbestimmenden Fächern, sondern auch in der Mehrzahl der übrigen Fächer hatten sie die Note Eins aufzuweisen. Man kann sicher davon ausgehen, daß sie an schulische Erfolgserlebnisse gewöhnt sind und ein entsprechend hohes Leistungsanspruchsniveau entwickelt haben. Andererseits wird ihnen auch bewußt sein, daß mit dem Übergang an die Spezialschulen die Anforderungen wesentlich steigen und sie im Wettbewerb mit ausgewählt leistungstarken Schülern nun nicht mehr unbedingt zur Leistungsspitze der Klasse gehören können. Die Reflektion über die neue Leistungssituation könnte also auch von vornherein zu einer Herabsetzung der gewohnten Leistungsansprüche führen.

In einem weiteren Untersuchungsschritt wurde unabhängig von dem erreichten Leistungsniveau die Zufriedenheit der Spezialschüler mit ihren Lernergebnissen getrennt nach Unterrichtsfächern untersucht. Zum Vergleich wurde wiederum die Kontrollgruppe hinzugezogen, die mit dem Übergang in die neue Klassenstufe nicht das Klassenkollektiv gewechselt hatte und wahrscheinlich in der Regel ihre Leistungsposition nicht geändert hat. (vgl. Tab. 16)

Tab. 16: Zufriedenheit mit den Leistungen nach einem Jahr des Spezialschulbesuchs (2. Untersuchungsetappe) bei den Spezialschülern im Vergleich zur Kontrollgruppe

Wie zufrieden sind Sie mit den Lernergebnissen, die Sie in diesem neuen Schuljahr bis jetzt in den unter a) bis e) genannten Fächern erhalten haben?

Ich bin zufrieden

- 1 vollkommen
- 2 mit gewissen Einschränkungen
- 3 kaum
- 4 überhaupt nicht

			1	2	3	4	\bar{x}		
<u>a) Mathematik</u>									
gesamt			30	44	20	6	2,02		
9. Klasse männl.	SP		28	50	18	5	2,00		
	KG		55	34	9	2	1,57		
			s	-	-	-	.	.001	s 0,1 %
9. Klasse weibl.	SP		12	54	29	5	2,27		
	KG		60	27	10	3	1,57		
			s	s	s	-	.	.000	s 0,1 %
11. Klasse männl.	SP		20	40	29	11	2,31		
	KG		40	40	17	4	1,85		
			s	-	-	-	.	.002	s 0,1 %
11. Klasse weibl.	SP		16	29	47	9	2,49		
	KG		38	54	4	4	1,75		
			s	s	s	-	.	.000	s 0,1 %
<u>b) Physik</u>									
gesamt			25	48	21	6	2,09		
9. Klasse männl.	SP		17	53	21	9	2,21		
	KG		57	28	11	4	1,62		
			s	s	-	-	.	.000	s 0,1 %
9. Klasse weibl.	SP		5	58	29	8	2,41		
	KG		45	45	10	0	1,66		
			s	-	s	s	.	.000	s 0,1 %

Fortsetzung s. Seite 39

Fortsetzung Tab. 16:

		1	2	3	4	\bar{x}		
11. Klasse männl.	SP	24	41	26	9	2,19		
	KG	40	47	11	2	1,75		
		s	-	s	-		.002	s 0,1 %
11. Klasse weibl.	SP	9	51	33	7	2,38		
	KG	32	55	11	2	1,83		
		s	-	s	-		.000	s 0,1 %
<u>c) Deutsch</u>								
gesamt		31	50	17	3			
9. Klasse männl.	SP	26	50	22	1	1,98		
	KG	32	47	13	9	1,98		
		-	-	-	-		.972	n.s.
9. Klasse weibl.	SP	44	51	3	2	1,63		
	KG	51	43	4	1	1,57		
		-	-	-	-		.141	n.s.
11. Klasse männl.	SP	28	49	21	2	1,97		
	KG	34	55	9	2	1,79		
		-	-	-	-		.141	n.s.
11. Klasse weibl.	SP	24	62	13	0	1,89		
	KG	40	50	10	0	1,71		
		-	-	-	-		.172	n.s.
<u>d) Geschichte</u>								
gesamt		40	44	13	4	1,80		
9. Klasse männl.	SP	28	53	15	4	1,96		
	KG	53	30	15	2	1,66		
		s	s	-	-		.016	s 5 %
9. Klasse weibl.	SP	46	36	15	3	1,76		
	KG	64	31	4	0	1,40		
		s	-	s	-		.005	s 1 %
11. Klasse männl.	SP	41	44	10	4	1,77		
	KG	51	41	4	4	1,61		
		-	-	-	-		.231	n.s.
11. Klasse weibl.	SP	33	56	11	0	1,78		
	KG	58	28	12	2	1,58		
		s	s	-	-		.203	n.s.
<u>e) insgesamt (in allen Fächern)</u>								
gesamt		13	68	17	2	2,08		
9. Klasse männl.	SP	6	71	20	3	2,19		
	KG	28	62	9	2	1,85		
		s	-	s	-		.000	s 0,1 %
9. Klasse weibl.	SP	8	73	17	2	2,12		
	KG	34	63	3	0	1,69		
		s	-	s	-		.000	s 0,1 %
11. Klasse männl.	SP	10	67	19	4	2,16		
	KG	17	70	11	2	1,98		
		s	-	s	-		.091	n.s.
11. Klasse weibl.	SP	4	67	27	2	2,27		
	KG	21	72	4	2	1,87		
		s	-	s	-		.002	s 0,1 %

In Mathematik und Physik sind die Spezialschüler in allen 4 Teilstichproben durchgehend unzufriedener mit ihren Leistungen als die Schüler der Kontrollgruppe, die Mädchen noch etwas mehr als die Jungen. -

Auch im Fach Geschichte sind in der Klassenstufe 9 die Spezialschüler signifikant unzufriedener mit ihren Lernergebnissen. Das Interesse für dieses Fach ist allerdings bei ihnen auch geringer, so daß möglicherweise Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Anstrengungsbereitschaft in diesem Fach zugrunde liegen.

Die eigene Unzufriedenheit der Spezialschüler mit ihren Leistungen zeigt an, daß sie ihre Leistungsansprüche in gewissem Maß bewahrt haben.

Die Spezialschüler machen sich auch Gedanken darüber, wie die Lehrer die Schüler in richtiger Weise für die Lernarbeit motivieren sollten.

männl., 3. St. OJM, Technik

"Mehr Vertrauen in die Entwicklung des Einzelnen setzen durch seine persönlichen Antriebe (Selbständigkeit erzielen und auch darauf aufbauen und vertrauen)."

weibl., 3. St. OJM, Medizin

"Nicht immer vorgehalten zu bekommen, daß man für die Gesellschaft zu lernen hat, da ich oft andere Möglichkeiten für meine Wirkung in der Gesellschaft sehe."

männl., 4. St. OJM, Mathematik

"Spätere Jahrgänge sollten nicht soviel zu etwas gezwungen werden, was sie nicht wollen, weil das die Motivation hemmt. Sie sollen aus Freude lernen und das als Hobby betrachten."

männl., 4. St. OJM, Informatik

"Achtung Schmalspur! Dialektik Rationales-Emotionales beachten!"

weibl., 3. St. OJM, Mathematik

"Bessere Förderung der Schüler, die mit weniger guten Voraussetzungen an die Spezialschulen kommen, z. B. in Informatik differenziertere Bewertung der Persönlichkeit, nicht vor-

wiegend nach den Leistungen in den strukturbestimmenden Fächern. Fördern der Schüler, die den Willen haben, aber größere Schwächen."

männl., 3. St. OJM, Physik

"Probleme beim Lernen und Lerneinstellung sofort und offen diskutieren, keine Rügen für schlechte Einstellungen, sondern über bisherige Erziehung durch die Lehrer nachdenken. Nicht jeder Lehrer sollte sein Fach als das Wichtigste einschätzen. Behandlung eines Spezialschülers nicht nur als Spezialschüler, sondern auch als normalen Menschen, Schüler nicht nur mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch interessieren."

männl., 4. St. OJM, Physik

"Mitspracherecht bei den Schüler betreffenden Dingen"

männl., 1. St. OJM, Technik

"Außerdem komme ich mir manchmal, wenn ich die Lehrer so reden höre, vor wie ein unmündiges kleines Dummerchen, das erst anfangen muß, sich zu entwickeln. Man sollte vielleicht doch den Schüler wenigstens in späteren Jahren als kleine Persönlichkeit auffassen, bei der jeder seine eigenen Seiten hat. Warum hat man Angst vor der Wahrheit?"

weibl., 3. St. OJM, andere naturwissenschaftliche Richtung

"Spezialschüler sollten nicht abgesondert leben, nur in ihren eigenen 4 Wänden.

Schüler auch als Mensch achten und versuchen, kennenzulernen, nicht nur den Lernenden vor sich sehen, was viele Lehrer noch nicht tun."

Obwohl das Lehrer-Schüler-Verhältnis überwiegend als positiv eingeschätzt werden kann (vgl. Tab. 8), ist das Problem sehr ernst zu nehmen, daß einige Lehrer die höheren Leistungsanforderungen mit psychologisch und pädagogisch ungeeigneten Mitteln durchzusetzen versuchen.

Für die Qualifizierung der Spezialschullehrer ergeben sich daraus künftig mehr zu beachtende Aspekte. Das hohe fachliche Können der Lehrer ist mit einer entsprechenden pädagogischen Qualifizierung zu verbinden.

3.5. Zum gesundheitlichen Befinden

Die Frage nach dem gesundheitlichen Befinden war an und für sich als sogenannte "Eisbrecherfrage" am Anfang des Fragebogens gestellt. Da sie in der zweiten Untersuchungsetappe wiederholt wurde, läßt sie jedoch mittelbar auch einige Schlüsse auf das Belastungserleben zu, zumal jeweils der Vergleich zur Kontrollgruppe gegeben ist.

Tab. 17: Gesundheitszustand

"Wie ist im allgemeinen Ihr gesundheitliches Befinden?"

- 1 sehr gut
- 2 gut
- 3 nicht besonders gut
- 4 schlecht

		1	2	3	4	\bar{x}	p-Chi
<u>1. Etappe</u>							
gesamt							
9. Klasse männl.	SP	49	44	6	1	1,58	
	KG	54	40	6	0	1,52	.861
9. Klasse weibl.	SP	51	46	3	0	1,52	
	KG	73	25	1	0	1,28	.023 s
11. Klasse männl.	SP	49	45	5	1	1,57	
	KG	48	48	4	0	1,56	.906
11. Klasse weibl.	SP	50	45	3	1	1,57	
	KG	57	39	4	0	1,46	.599
<u>2. Etappe</u>							
gesamt							
9. Klasse männl.	SP	50	45	5	1	1,57	
	KG	55	40	4	0	1,49	.839
9. Klasse weibl.	SP	40	53	5	2	1,69	
	KG	55	43	1	0	1,46	.139
11. Klasse männl.	SP	41	51	7	1	1,67	
	KG	40	57	2	2	1,66	.505
11. Klasse weibl.	SP	33	60	7	0	1,73	
	KG	49	49	2	0	1,53	.226

Die Angaben zum allgemeinen gesundheitlichen Befinden bewegen sich hauptsächlich zwischen "sehr gut" und "gut".

In der ersten Untersuchungsetappe bestehen in dieser Hinsicht zwischen Spezialschülern und Kontrollgruppe keine nennens-

werten Unterschiede mit Ausnahme in der weiblichen Teilstichprobe der Klassenstufe 9. Besonders euphorische Angaben zum Befinden bei den Schülerinnen der Kontrollgruppe bedingen im letztgenannten Fall eine Signifikanz der Differenz zwischen Spezialschülern und Kontrollgruppe, woraus aber für die Spezialschüler keine Schlüsse zu ziehen sind, denn sie liegen mit ihren Angaben im Rahmen der übrigen Teilstichproben.

In der zweiten Untersuchungsetappe wäre ein Rückgang im positiven Grad der Äußerungen bei den Spezialschülern zu erwarten, wenn man davon ausgeht, daß ihre spezielle Situation Belastungen mit sich bringt, die das gesundheitlich verträgliche Maß überschreiten. Nur bei den Mädchen unter den Spezialschülern geht die Häufigkeit der Angaben zum sehr guten Befinden etwas zurück, bei den jüngeren von 51 Prozent in Klasse 9 auf 40 Prozent in Klasse 10 und bei den älteren von 50 Prozent in Klasse 9 auf 33 Prozent in Klasse 12. Die bei den Mädchen zu beobachtende Diskrepanz zwischen der hohen Lernmotivation und dem weniger hohen Leistungsvermögen auf den Spezialgebieten Mathematik und Physik bietet sich als Erklärung dafür an.

4. Zusammenfassung

1. Begabungsentwicklung und -förderung ist ein vielseitiger Prozeß. Die kognitiven und nichtkognitiven Dispositionen des Schülers für Leistungen von einem bestimmten Niveau auf einem speziellen Gebiet, die sich aufgrund der vorangegangenen Entwicklung herausgebildet haben, sind in ihrem Zusammenwirken mit der konkreten Lebenssituation zu betrachten. Der vorliegende Forschungsbericht galt dem situativen Aspekt, soweit dieser mit Hilfe der eingesetzten Befragungsmethode der Untersuchung zugänglich war.

2. Die Untersuchungspopulation der Spezialschüler mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung an den Spezialschulen und -klassen befindet sich beim Übergang an diese Bildungseinrichtungen in einer sogenannten "Schwellensituation" bzw. existentiellen Lebenssituation (TOMASZEWSKI 1981)¹. Derartige Lebenssituationen heben sich aus dem allgemeinen Lebenslauf des Menschen heraus, indem sie in einer bestimmten Periode seine Kontinuität stören. Der Einschnitt, der mit der Bildungswegentscheidung für das Leben des Schülers getroffen wird, bildet in der Diskussion um die Spezialschulen häufig einen Ansatzpunkt für kritische Einwände. Die neue Lebenssituation verändert den Rahmen der objektiven Handlungsmöglichkeiten und bildet gleichzeitig den emotionalen Hintergrund für die Anforderungsbewältigung auf dem Begabungsgebiet.

3. Bisher gibt es kaum empirische Untersuchungen zur Bedeutung der speziellen Bedingungen, mit denen der Spezialschüler beim Einschlagen dieses besonderen Bildungsweges konfrontiert wird. In der Diskussion um die Spezialschulen sind noch eine Reihe von Fragen zu beantworten:

3.1. Wie wirkt sich die zeitliche Beanspruchung durch Unterricht und Hausaufgaben auf die Freizeitinteressen der Schüler aus?

3.2. Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus dem Wohnen im Internat?

3.3. Welchen Einfluß hat die Zusammenfassung der Schüler in relativ leistungshomogenen Klassenkollektiven auf die soziale Atmosphäre in der Klasse?

¹ TOMASZEWSKI, T. (Hrsg.): Zur Psychologie der Tätigkeit. Berlin 1981

3.4. Besteht der Wunsch nach Kontakten zu Gleichaltrigen außerhalb der Spezialschuleinrichtung?

3.5. In welcher Weise wird die Lernmotivation der Schüler durch das hohe Leistungsniveau in dem neuen Klassenkollektiv verändert?

3.6. Wie werden die höheren Leistungsanforderungen an den Spezialschuleinrichtungen von den Schülern erlebt und verarbeitet?

Die genannten Fragen konnten zwar nicht umfassend beantwortet werden, aber folgende Anhaltspunkte wurden gewonnen:

Zu 3.1. Während sich Spezialschüler in der Häufigkeit der Beschäftigung mit einem Hobby von den ebenfalls leistungsstarken Schülern der Kontrollgruppe im Schuljahr v o r dem Spezialschul(klassen)besuch weder in positiver noch negativer Richtung abhoben, ist im ersten Jahr des Besuchs ein leichter Rückgang in der Betätigungsfrequenz bei den Spezialschülern zu verzeichnen.

Die Abnahme in der Häufigkeit der Freizeitbetätigung bei den Spezialschülern nach dem Übergang in die Spezialschuleinrichtung zeigt sich besonders auf sportlichem Gebiet. Das betrifft besonders die Jungen der 9. Klassen, die zuvor sportlich etwas aktiver waren als ihre männlichen Altersgefährten. Bei breiter Streuung der Häufigkeiten sportlicher Betätigung betreiben jedoch 68 Prozent von ihnen immer noch mindestens einmal wöchentlich Sport. Häufigerem Sporttreiben sind nicht nur aus zeitlichen Gründen, sondern auch durch nicht immer vorhandene Voraussetzungen in den Internaten (Sportgeräte usw.) Grenzen gesetzt.

Der Besuch kultureller Veranstaltungen ist stark alters- und geschlechtsabhängig. Mädchen besuchen häufiger als Jungen und ältere Schüler häufiger als jüngere kulturelle Veranstaltungen. Ein Rückgang in Abhängigkeit von dem Spezialschul- bzw. Spezialklassenbesuch ist nicht zu verzeichnen.

Zu 3.2. Im Internat wohnen 48 Prozent der Schüler, 29 Prozent wohnen am Schulort bei ihren Eltern, 23 Prozent fahren täglich vom Wohn- zum Schulort.

Internatsschüler haben häufig keinen ungestörten Arbeitsplatz und weniger Möglichkeiten, einer Lieblingsbeschäftigung nachzugehen, als die anderen Spezialschüler. 21 Prozent der Schüler erleben die Umstellung auf das Internatsleben als schwierig.

Zu 3.3. Der Übergang in das neue Klassenkollektiv wird dagegen überwiegend nicht als schwierig erlebt (93 Prozent). Die Schüler geben an, sich in ihrem neuen Klassenkollektiv wohl zu fühlen (99 Prozent).

Zu 3.4. Die Spezialschüler äußern häufig von sich aus (offene Frage) den Wunsch nach Kontakt und Austausch mit gleichaltrigen EOS-Schülern.

Zu 3.5. Durch den Leistungswettbewerb im neuen Klassenkollektiv fühlen sich 79 Prozent der Schüler angespornt und damit auch ein großer Teil derjenigen Schüler, die nicht zur Leistungsspitze gehören.

Zu 3.6. Die hauptsächlichen Probleme bestehen in der Einstellung auf die höheren Anforderungen des Unterrichts. 43 Prozent der Schüler bezeichnen die Umstellung auf die neuen Anforderungen des Unterrichts als schwierig. Das Erleben von Überforderung ist stark mitbestimmt durch Studienwunsch und spezielles fachliches Interesse. Mit der fachlichen Interessiertheit nimmt das Überforderungserleben ab (wobei wiederum Interesse und Leistungsfähigkeit miteinander korrespondieren).

Beachtlich sind vielfache Äußerungen über "Leistungsdruck" an den Spezialschuleinrichtungen, die auf eine offene Frage hin vorgebracht wurden.

Die Spezialschüler wahren dennoch einen hohen Leistungsanspruch in den profilbestimmenden Fächern Mathematik und Physik. Sie sind mit ihren Leistungen im Durchschnitt unzufriedener als die Schüler der Kontrollgruppe.

4. Die zum Zweck der Analyse isoliert betrachteten Bedingungen der veränderten Lebenssituation der Spezialschüler stehen miteinander in verschiedenen Wechselwirkungen.

Bei den untersuchten Jahrgängen führte u.a. auch die nicht ausreichende Internatskapazität dazu, daß die Erreichbarkeit der Schule für den Schüler neben begabungsrelevanten Kriterien

eine Rolle für die Bewerbung und Aufnahme spielen mußte. Die aufgenommenen Schüler waren aus diesen und anderen Gründen nicht immer die am höchsten begabten eines Jahrganges im Einzugsbereich der Spezialschuleinrichtung. Die auftretenden Diskrepanzen zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Schüler und dem Bestreben der Lehrer, dem Leistungsauftrag der Spezialschulen, Spitzenkräfte heranzubilden, gerecht zu werden, führte mancherorts offensichtlich zur Ausübung eines Leistungsdrucks auf die Schüler, der im Widerspruch zu dem pädagogischen Ziel steht, vor allem die Selbständigkeit der Schüler in der geistigen Arbeit zu entwickeln.

Die Untersuchung rückt die Frage der weiteren Qualifizierung der Lehrer auf pädagogisch-psychologischem Gebiet ins Blickfeld. Wie müssen sich die Lehrer in ihren Unterrichtsmethoden auf die hochbegabten Schüler umstellen? Wie gelingt es ihnen, von der mehr autoritären zur mehr partnerschaftlichen Rolle zu finden, Raum für die Selbständigkeit der Schüler zu geben und sie positiv zu motivieren, indem sie ihnen noch mehr Vertrauen schenken?

Andere Probleme treten dagegen in den Hintergrund. So wird z.B. die oft noch laut werdende Befürchtung, Spezialschüler könnten ein "Elitebewußtsein" entwickeln, durch ihre spontan geäußerten Wünsche nach Kontakten zu anderen gleichaltrigen Schülern in Frage gestellt. Räumliche Nachbarschaft zwischen Spezialschuleinrichtungen und Erweiterten Oberschulen ist aus folgenden Gründen als zweckmäßig anzusehen: Sie kann die Aufnahme von Kontakten zwischen den Schülern beider Schultypen erleichtern und den gemeinsamen Besuch von Arbeitsgemeinschaften besser ermöglichen, die außerhalb der Spezialisierungsrichtung der Spezialschüler liegen (z.B. auf musischem Gebiet) und der harmonischen Persönlichkeitsentwicklung dienen.